

PERSPECTIVAS E PROTAGONISMO INDÍGENA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA

INDIGENOUS PERSPECTIVES AND PROTAGONISM IN A TEACHER TRAINING COURSE IN THE AMAZON

PERSPECTIVAS Y PROTAGONISMO INDÍGENAS EN UN CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA AMAZONÍA

Éverton Melo de Melo*

José Roberto Linhares de Mattos**

Sandra Maria Nascimento de Mattos***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender, sob uma perspectiva intercultural, em que medida os PPC contemplam epistemologias originárias, para a articulação entre teoria e prática e a participação comunitária na construção curricular do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta. O estudo, de natureza qualitativa e documental, examina os Projetos Pedagógicos de Curso de 2008 e 2015 e os planos de ensino das disciplinas “Matemática Básica” e “Ideias Matemáticas”. A partir do referencial da Etnomatemática, especialmente dos aportes de D’Ambrosio (2011), Mattos, S. (2020a, 2020b) e Mattos e Bicho (2019), o artigo discute a articulação entre saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais, evidenciando os limites e potencialidades das propostas formativas implementadas. Os resultados apontam avanços, como a institucionalização da participação indígena e o reconhecimento da diversidade epistemológica, mas também fragilidades, como a condução das disciplinas de Matemática com viés ainda eurocentrismo. Argumenta-se que superar tais desafios exige políticas de formação contínua em Etnomatemática, apoio linguístico e fortalecimento da governança colegiada, de modo que o currículo dialogue com os contextos culturais dos povos indígenas. Conclui-se que a Licenciatura Indígena da UFAC pode constituir um espaço estratégico de afirmação identitária e de valorização das matemáticas culturalmente constituídas, desde que acolha práticas pedagógicas afetivas, contextualizadas e ancoradas no território.

* Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professor Associado da Universidade Federal do Acre (UFAC), Câmpus Floresta, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil. Endereço para correspondência: Br. 307, 1918, Santa Terezinha, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil, CEP: 69.980-000. E-mail: everton.melo@ufac.br.

** Pós-doutoramento em Educação pela Universidade de Lisboa (UL). Doutor em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas, s/n Blocos G e H - Campus do Gragoatá - São Domingos, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, CEP: 24.210-201. E-mail: mattos@campus.ul.pt.

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com intercâmbio na Universidade Católica Portuguesa do Porto (UCP). Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Ana Quintão, 258, casa 5, Piedade, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 20751-240. E-mail: smnmattos@gmail.com.

Palavras-chave: Etnomatemática. Formação de professores indígenas. Interculturalidade. Matemática e cultura. Currículo.

ABSTRACT

This article aims to understand, from an intercultural perspective, to what extent the PPC contemplate original epistemologies, for the articulation between theory and practice and community participation in the curricular construction of the Indigenous Degree Course at the Federal University of Acre (UFAC), Floresta Campus. It is a qualitative and documental study that examines the Pedagogical Course Projects from 2008 and 2015 and the teaching plans of the subjects Basic Mathematics and Mathematical ideas. Based on the theoretical framework of ethnomathematics, especially the contributions of D'Ambrosio (2011), Mattos, S. (2020a, 2020b) and Mattos and Bicho (2019), the article discusses the articulation between academic knowledge and traditional knowledge, highlighting the limits and potentialities of the implemented training proposals. The results point to advances such as the institutionalization of indigenous participation and the formal recognition of epistemological diversity, but also to weaknesses such as the eurocentric orientation in the teaching of Mathematics. It is argued that overcoming these challenges requires continuous training policies in ethnomathematics, effective linguistic support, and the strengthening of collegiate governance so that the curriculum can dialogue with the cultural contexts of indigenous peoples. It is concluded that the Indigenous Degree Course at UFAC can constitute a strategic space for identity affirmation and the appreciation of culturally constituted mathematics, provided it adopts affective, contextualized, and territory-based pedagogical practices.

Keywords: Ethnomathematics. Indigenous teacher education. Interculturality. Mathematics and culture. Curriculum.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender, desde una perspectiva intercultural, en qué medida los PPC contemplan epistemologías originales, para la articulación entre teoría y práctica y la participación comunitaria en la construcción curricular del Curso de Licenciatura en Indígena de la Universidad Federal de Acre (UFAC), Campus Floresta. Se trata de un estudio cualitativo y documental que examina los Proyectos Pedagógicos de Curso de 2008 y 2015 y los planes de enseñanza de las asignaturas Matemática Básica e Ideas Matemáticas. Con base en el marco teórico de la etnomatemáticas, especialmente en los aportes de D'Ambrosio (2011), Mattos, S. (2020a, 2020b) y Mattos y Bicho (2019), el artículo discute la articulación entre los saberes académicos y los conocimientos tradicionales, destacando los límites y potencialidades de las propuestas formativas implementadas. Los resultados señalan avances como la institucionalización de la participación indígena y el reconocimiento formal de la diversidad epistemológica, pero también fragilidades como la orientación eurocéntrica en la enseñanza de Matemática. Se argumenta que superar estos desafíos exige políticas de formación continua en etnomatemáticas, apoyo lingüístico efectivo y el fortalecimiento de una gobernanza colegiada que permita al currículo dialogar con los contextos culturales de los pueblos indígenas. Se concluye que el Curso de Licenciatura Indígena de la UFAC puede constituir un espacio estratégico de afirmación identitaria y valorización de las matemáticas culturalmente constituidas, siempre que adopte prácticas pedagógicas afectivas, contextualizadas y ancladas en el territorio.

Palabras clave: Etnomatemática. Formación de docentes indígenas. Interculturalidad. Matemática y cultura. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A Matemática tem ocupado um lugar ambíguo no imaginário social brasileiro. Ao mesmo tempo em que ela é vista como algo importante e indispensável na formação de um cidadão, ela é vivenciada por muitos estudantes como obstáculo quase intransponível. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) já registravam esse paradoxo, e avaliações de larga escala (Pisa, Enem, Saeb etc.) reiteram a distância entre a importância atribuída à disciplina e os resultados efetivamente alcançados. Tal discrepância provoca frustração em docentes, famílias e gestores e (re)abre o debate sobre a qualidade da formação inicial de professores de Matemática no país.

As causas desse desempenho insatisfatório não se reduzem a conteúdos difíceis ou à falta de esforço discente. Elas se entrelaçam em dimensões históricas, socioculturais, afetivas e institucionais. Metodologias excessivamente formalistas, avaliação centrada na memorização e ausência de diálogo com realidades locais podem afastar os estudantes da atividade matemática. Além disso, a formação inicial de professores ainda privilegia abordagens transmissivas, pouco sensíveis às diferenças culturais e linguísticas presentes nas salas de aula brasileiras. Essas constatações exigem repensar estratégias curriculares e pedagógicas que promovam significação, criticidade e inclusão.

Quando deslocamos o olhar para a Educação Escolar Indígena, os desafios acima se potencializam, pois a escola situada em território indígena precisa conciliar a lógica acadêmica com sistemas próprios de saber. Estudos em Etnomatemática indicam que práticas como a contagem ritual associada a cerimônias, a geometria implícita na cestaria ou os sistemas de medida utilizados no manejo da floresta carregam conceitos equivalentes aos ensinados nos livros, porém ancorados noutras cosmologias. Ignorar tais conhecimentos gera processos de invisibilização e reforça epistemicídios, comprometendo o direito dos povos originários a uma educação escolar que respeite suas identidades.

Diante desse quadro, emerge a questão: em que medida o ensino de Matemática, oferecido no Curso de Licenciatura Indígena da UFAC, responde às necessidades da formação inicial de professores indígenas? A indagação ganha relevância porque, frequentemente, tais licenciaturas reproduzem currículos pensados para contextos urbanos, desconsiderando repertórios linguísticos e culturais específicos. Interpelar essa adequação implica, portanto, revisitá-los, metodologias e avaliações à luz dos princípios de interculturalidade, bilinguismo e gestão compartilhada previstos na legislação brasileira de educação indígena,

especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012).

A Universidade Federal do Acre, atenta a essa urgência, implantou em 2008 o Curso de Licenciatura Indígena no campus Floresta, localizado em Cruzeiro do Sul, região do Alto Juruá, área de grande concentração de povos Nawa, Nokê Koi, Arara, Huni Kuin, Nukini, Shanenawa, entre outros. O curso adota o regime de alternância, permitindo que acadêmicos passem parte do tempo na universidade e parte do tempo em suas aldeias, construindo pontes entre teoria acadêmica e práticas comunitárias. O curso já foi regido por dois Projetos Político Curriculares (PPC) sucessivos, construídos em diálogo com lideranças e organizações indígenas, que têm orientado as diversas turmas formadas ao longo dos anos.

Os dois PPC declaram, em seus princípios, a intenção de promover uma formação intercultural e de aproximar o ensino de Matemática às realidades socioculturais dos povos indígenas. Contudo, o quanto essas intenções se materializam no cotidiano do curso – em termos de carga horária, articulação interdisciplinar e espaços concretos de diálogo – continua sendo uma questão em aberto. As seções analíticas deste artigo retomam esse ponto de forma crítica, buscando evidenciar eventuais distâncias entre o que está prescrito nos documentos e o que se realiza nas práticas formativas. Essa problemática torna-se ainda mais premente diante do recente avanço da rede de escolas indígenas e da consequente necessidade de docentes qualificados para essas realidades.

Nesse contexto, cresce de forma expressiva a demanda por profissionais habilitados para o ensino de Matemática nas terras indígenas do Acre, resultado de a escola ocupar, cada vez mais, papel central na vida comunitária e na afirmação identitária dos povos originários deste estado. Essa ampliação do espaço escolar transforma a vida comunitária e as práticas culturais, exigindo docentes capazes de transitar entre conceitos acadêmicos e saberes originários, mediando debates que vão do manejo da roça às tecnologias digitais. Sem esse diálogo, as propostas curriculares correm o risco de permanecer alheias às atividades cotidianas nas terras indígenas.

Frente a esse panorama, cabe às universidades amazônicas conceberem licenciaturas com políticas de inclusão que dialoguem efetivamente com a diversidade linguística, epistemológica, matemática, territorial, entre outras presente nas salas de aula interculturais. Mais do que inserir tópicos isolados, trata-se de criar espaços permanentes de trocas, onde conhecimentos acadêmicos e conhecimentos originários se entrelacem em atividades acadêmicas formativas. Tais estratégias devem reconhecer que, assim como outros saberes, o

conhecimento matemático trabalhado nas licenciaturas indígenas só adquire pleno sentido quando dialoga com práticas como a cestaria, a navegação pelos igarapés, a marcação dos ciclos agrícolas, entre muitas outras que organizam o cotidiano comunitário.

Neste cenário, é essencial fortalecer os saberes matemáticos culturalmente construídos e compartilhados pelos diferentes grupos étnicos presentes nas turmas acadêmicas, preservando sua identidade e cultura. Esse alinhamento moldará o perfil dos formandos e, ao mesmo tempo, orientará os professores universitários na adoção de metodologias e abordagens didáticas adequadas ao ensino de Matemática, de maneira a atender tanto às necessidades acadêmicas quanto às culturais dos estudantes indígenas.

Assim, o objetivo deste artigo é compreender em que medida os PPC contemplam epistemologias originárias, com vistas a articulação entre teoria e prática e os mecanismos de participação comunitária para a construção curricular. Ao revelar forças e fragilidades desse modelo, aspiramos contribuir para o redesenho de políticas institucionais mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a aprendizagem significativa de conteúdos matemáticos.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de natureza documental, realizado em conformidade com Lakatos (2010) e delineado como estudo de caso sobre o Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta, apoiado exclusivamente na análise de documentos públicos disponibilizados por meios digitais.

No estado do Acre, há apenas um curso universitário dedicado à formação de professores indígenas. Implantado em 2008, ele graduou duas turmas, totalizando 45 docentes indígenas formados em 2014. Entre 2015 e 2016, o curso passou por uma reformulação curricular e, em 2017, recebeu mais 50 acadêmicos indígenas para um novo ciclo formativo, durante o qual se formaram mais 47 alunos em 2022. Nas diferentes edições, ofertou habilitações em três áreas — Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Natureza e Linguagens e Artes —, mas, ao longo de seus 12 anos de existência, observa-se uma oferta restrita de vagas o que ocasiona um número reduzido de concluintes.

O corpus documental examinado compreende os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de 2008 e 2015, além dos Planos de Ensino das disciplinas Matemática Básica (2008) e Ideias Matemáticas (2017). Esses registros foram submetidos a uma análise crítica, visando compreender como a Matemática é concebida e abordada no processo de formação de professores indígenas, bem como identificar as perspectivas teóricas e metodológicas que sustentam tais concepções.

A leitura dos documentos oficiais permitiu vislumbrar a evolução do currículo de Matemática ao longo dos distintos momentos do curso e evidenciar a necessidade de construir um currículo contextualizado, dinâmico e significativo, capaz de articular o ambiente cultural dos estudantes, seus fazeres matemáticos e seus saberes tradicionais aos conhecimentos acadêmicos propostos.

2 SABERES MATEMÁTICOS INDÍGENAS NA ESCOLA: DIÁLOGOS COM A ETNOMATEMÁTICA

A educação indígena configura-se como processo holístico, inseparável de dimensões como a ecológica, espiritual, econômica, política, entre outras das comunidades originárias. No cotidiano das aldeias, aprender e ensinar acontecem em todos os espaços de socialização – roças, rios, casas de reza e assembleias – articulando saberes sobre gestão do território, cultivo de alimentos, narrativas cosmológicas e cuidados de saúde. Nessas práticas, a formação das novas gerações ocorre pelo exemplo e pela participação coletiva, sem a separação entre sujeito que ensina e sujeito que aprende. A educação, portanto, integra o sistema cultural e inaugura sentidos comunitários de identidade e responsabilidade.

Compreender essa dinâmica exige reconhecer o caráter dialógico das vivências, nas quais cada integrante da comunidade modifica-se no encontro com o outro. A aprendizagem resulta de interações que produzem mudanças estruturais, pois os indivíduos ajustam suas ações às necessidades coletivas e, simultaneamente, influenciam o grupo. Nesse contexto, a noção de cognição é relacional e se concretiza em práticas recíprocas, como pescarias, rituais de iniciação ou assembleias políticas. É nesse ponto que o pensamento sistêmico de Maturana (1998) contribui para interpretar a educação indígena como processo autopoético fundado no conviver, fundamento epistemológico para políticas interculturais. Para o autor,

O educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem (Maturana, 1998, p. 29).

Assim, aprender não é captar informações externas, mas reorganizar-se a partir do conviver. Quando membros da comunidade participam de pescarias coletivas, por exemplo,

eles reajustam continuamente percepções, gestos e decisões em função dos parceiros e do rio; o resultado cognitivo é inseparável dessa coordenação de ações.

Nesse mesmo sentido, o conhecimento se constrói em práticas situadas, nas quais a aprendizagem emerge da participação coletiva. As atividades comunitárias não apenas transmitem conteúdos simbólicos: tecem redes de significados que moldam identidades, emoções e modos de raciocínio. Cada participante atua simultaneamente como aprendiz e fonte de saber, atualizando conhecimentos enquanto cria soluções novas. Nessa perspectiva, a cognição resulta de processos compartilhados de produção de sentidos, corporificados em atividades culturais concretas e continuamente renegociados no fluxo das relações. Esse tecido relacional, todavia, é tensionado quando fatores externos alteram os contextos de vida e reconfiguram as dinâmicas de aprendizagem.

Quando as comunidades sofrem pressões territoriais, missionárias e econômicas, ocorre um deslocamento material e simbólico que repercute na organização dos saberes. A expropriação dos territórios e a imposição de novos valores levam os grupos, simultaneamente, a elaborar estratégias de resistência e a internalizar práticas socioculturais oriundas do contato não indígena. Entre essas práticas sobressai a educação escolar, instaurada como mediação institucional entre o universo tradicional e a sociedade envolvente. Com o tempo, esse processo se converte em educação escolar indígena — experiência que, embora conectada às raízes comunitárias, requer espaços físicos, tempos letivos e currículos regulados pelo Estado, produzindo dilemas de pertencimento e legitimidade que atravessam estudantes, docentes e lideranças.

Para delimitar conceitos, Luciano (2006) distingue a transmissão de conhecimentos no interior da comunidade – educação indígena – daquela mediada pela escola – educação escolar indígena. Tal clarificação é fundamental para evitar o equívoco de tratar práticas ancestrais apenas como conteúdo folclórico a ser anexado a um ensino já pronto. Ao reconhecer a escola como instituição de matriz colonial, torna-se imprescindível contestar modelos curriculares homogêneos e buscar alternativas pedagógicas que permitam aos povos originários definir objetivos, meios e avaliações coerentes com seus projetos de vida e autonomia cultural.

Nas palavras de Luciano (2006):

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (Luciano, 2006, p. 129).

À luz dessa distinção conceitual, o art. 210, § 2º, da Constituição Federal de 1988 estabelece que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, art. 210, §2º).

Esse dispositivo jurídico respalda a formulação de propostas pedagógicas bilíngues e interculturais, alinhadas às especificidades de cada povo. Consoante a essa garantia, Mattos e Ferreira Neto (2021, p. 60) enfatizam:

[...] o sistema educacional deve criar meios para auxiliar o indígena na sua vida cotidiana, no intuito de manter ou resgatar aquilo que já foi perdido. E o caminho viável é por meio da educação escolar indígena que, de forma bem fundamentada, com um currículo bem estruturado, respeitando suas crenças e seus hábitos, possam lhe instruir e conduzir para a formação de um cidadão consciente, crítico e responsável, capaz de produzir, defender a floresta, e com ela seu território. (Mattos; Ferreira Neto, 2021, p. 60)

Contudo, para que tais premissas deixem o papel e se traduzam em práticas concretas, é preciso superar iniciativas meramente assistencialistas e instituir uma gestão escolar verdadeiramente participativa, na qual caciques, lideranças jovens, anciões e professores atuem como sujeitos políticos. Só então a escola poderá tornar-se espaço de fortalecimento identitário, preservação linguística e inovação tecnológica a serviço da comunidade, em vez de funcionar como instrumento de assimilação cultural; desse modo, afirmará e valorizará a diversidade epistemológica dos povos originários.

Trata-se, portanto, de um paradigma educacional que dialogue com cosmologias ameríndias e rompa a ideia de universalidade epistemológica ocidental. Essa mudança implica valorizar epistemologias do Sul, reconhecer a pluralidade de rationalidades e ampliar o conceito de ciência para abranger conhecimentos ancestrais. No campo da matemática, o desafio consiste em romper com a narrativa hegemônica de uma matemática “pura” e atemporal, reorientando o currículo para a compreensão das múltiplas formas de quantificar, medir, classificar e representar presentes nas comunidades, como sistemas de numeração indígenas, técnicas de orientação espacial e calendários agrícolas baseados nos ciclos da lua e das chuvas.

Nesse cenário, a formação de professores indígenas adquire centralidade estratégica. As licenciaturas interculturais e programas de magistério indígena precisam articular saberes acadêmicos a saberes ancestrais, estimulando processos de codocência e pesquisa participante. Vivências formativas construídas em diálogo com a comunidade constituem caminhos para

preparar docentes capazes de atuar como mediadores interculturais, legitimando saberes escolares e saberes ancestrais presentes nas práticas matemáticas, como em algoritmos de trançado de cestarias ou o uso de proporções nas construções.

Além disso, um ensino verdadeiramente dialógico articula currículo, iniciativas comunitárias e políticas linguísticas, envolvendo professores e estudantes na construção conjunta de significados matemáticos a partir de desafios cotidianos — como calcular a quantidade de sementes para o replantio ou gerir o açude da comunidade. A relevância cultural desses problemas motiva o estudo e permite relacionar proporcionalidade, estatística e geometria às práticas locais, dissolvendo a dicotomia entre conhecimento escolar e saberes ancestrais. Ao reconhecer que toda matemática é situada historicamente e culturalmente, essa abordagem fomenta múltiplas leituras e aplicações dos conceitos, fortalecendo a autonomia cognitiva dos estudantes. Como sintetiza Mattos (2018), “Qualquer escola precisa valorizar a cultura do aluno, e a escola indígena deve ser atuante nessa valorização, levando a cultura indígena para dentro da sala de aula” (Mattos, 2018, p. 13).

Quando a escola ignora essas matrizes culturais, impõe-se uma forma dominante de matematizar que deslegitima práticas locais e desencadeia processos de autodesvalorização. Estudantes indígenas muitas vezes revelam baixa autoestima escolar não por falta de capacidade, mas porque não reconhecem sua cultura na sala de aula. Em contrapartida, a inserção de contextos tradicionais – como padrões de pintura corporal, contagem de frutos ou mapeamento de rotas de coleta – ressignifica os conceitos formais e devolve aos estudantes o sentimento de pertencimento ao universo matemático. Tal movimento pressupõe uma atitude dialógica e amorosa, que reconhece a equivalência entre todos os saberes, conforme enfatiza Mattos, S. (2020a):

Portanto, ser amoroso é compreender o "outro" em sua relação com o mundo, que em atos de criação e recriação anunciam e pronunciam o mundo. Em sendo amoroso, há compromisso com as ações desenvolvidas e há diálogo no qual os conhecimentos são tratados igualmente. Não há saber superior ou inferior. Há saberes que se relacionam e propiciam a geração e difusão de conhecimentos (Mattos, S., 2020a p. 118).

Impulsionado por esse diálogo amoroso, o educador é convocado a analisar criticamente os processos que configuram a escola indígena e a buscar caminhos de superação ancorados na Etnomatemática, que reconhece práticas de contar, medir e classificar como expressões legítimas de racionalidade ancestral e contemporânea.

Para D'Ambrosio (2011), a palavra etnomatemática resulta das raízes tica, matema e etno, combinadas para evocar as múltiplas técnicas (tica) de explicar, compreender e atuar (matema) que cada grupo humano desenvolve nos seus contextos naturais e socioeconômicos (etno). O conceito ultrapassa a ideia de matemática de etnias e define um campo que estuda fenômenos de comparar, classificar, quantificar ou medir tal como emergem, são organizados e transmitidos em cada cultura – reconhecendo-os como expressões legítimas de racionalidade

Com o tempo, o Programa Etnomatemática ampliou-se para investigar como diferentes sistemas matemáticos coexistem, interagem e se transformam em ambientes rurais, urbanos e escolares, incluindo a formação de professores e a elaboração de currículos interculturais. Ao destacar a geração, organização e difusão desses saberes, o referencial sustenta a autonomia dos povos originários, pois evidencia que suas práticas de contagem, mensuração ou geometria respondem eficazmente às necessidades locais e merecem paridade epistemológica no espaço educativo, concretizando, na prática, o diálogo amoroso proposto anteriormente.

Nesse horizonte de reconhecimento da autonomia cultural, Mattos, S. (2020a) destaca a dimensão afetiva do Programa Etnomatemática, ressaltando que ela

[...] promove a aquisição dos conhecimentos de forma contextualizada por meio da cultura dos alunos, bem como, possibilita o desenvolvimento de aulas de maneira interdisciplinar. Além disso, ocorre a aprendizagem significativa, pois os conhecimentos são ancorados naquilo que o aluno já sabe e que está em sua estrutura cognitiva (Mattos, S., 2020a, p. 120).

Partindo desse entendimento, um ensino matemático ancorado na Etnomatemática deve surgir do diálogo vivo entre a escola e os conhecimentos que permeiam o cotidiano das comunidades indígenas. Ao articular saberes matemáticos escolares a matemáticas ancestrais em contextos culturalmente significativos, a proposta pedagógica anora-se em vínculos afetivos que evocam territórios, memórias e cosmovisões compartilhadas. Ao socializar essas aprendizagens em espaços coletivos, a escola reforça laços identitários e demonstra que calcular é também cuidar do que a comunidade valoriza. Como sublinha a autora:

Nessa perspectiva, o ato de ensinagem é um ato de tomar consciência de si, do outro e do meio envolvente. A dimensão afetiva aliada aos aspectos socioculturais auxilia os alunos a obterem resultados escolares positivos pela autoeficácia e pelo reconhecimento de que aquilo que já sabe e conhece é importante (Mattos, S., 2020a, p. 119).

Integrar dimensões cognitivas e afetivas não é mero detalhe metodológico. Trata-se de garantir a paridade entre matemáticas culturalmente constituídas e a matemática acadêmica, convertendo a sala de aula em espaço de reafirmação identitária e fortalecimento da autonomia dos povos originários. Evidências vindas de escolas Ticuna ilustram essa dinâmica. Mattos e Bicho (2019) assinalam:

A educação escolar indígena deve andar de mãos dadas com a educação indígena, com seus processos próprios de ensinagem e aprendizagem. Tais processos ancoram conceitos da matemática escolar com o desenvolvimento de projetos que envolvam a comunidade, a cultura, as práticas cotidianas, os artefatos e os mentefatos, tendo como referencial teórico-metodológico o Programa Etnomatemática. Dessa forma, as pesquisas em etnomatemática orientam a prática educativa por meio de estratégias que envolvam a cultura do estudante e possibilitem a ensinagem (Mattos; Bicho, 2019, p. 52).

Essa perspectiva evidencia que o diálogo horizontal entre mestres locais, anciãos e docentes graduados funda um território afetivo onde artefatos e mentefatos ganham voz, permitindo à comunidade reconhecer suas matemáticas culturalmente constituídas como ciência viva (Mattos; Bicho, 2019).

Entretanto, converter essa potência em prática cotidiana exige investir em percursos formativos que preparem professoras e professores de Matemática para transitar entre diferentes universos epistemológicos. Nesses percursos, a Etnomatemática deixa de ser um capítulo do currículo e passa a orientar todo o processo de ensinagem: futuros docentes estudam saberes ancestrais, constroem material bilíngue e plurimatemático ao lado de mestres locais, praticam pesquisa-ação em campo e refletem sobre a dimensão afetiva que conecta estudantes ao território, às suas cosmovisões e contribui para conceber um ensino de Matemática mais agradável, livre do estigma de disciplina difícil.

Nessa formação, articular saberes matemáticos escolares às matemáticas ancestrais implica adotar uma pedagogia dialógica que legitime a matemática indígena, valorize narrativas orais e estimule a resolução de problemas vinculados à vida comunitária. Ao reconhecer que afetos e memórias coletivas são motores de aprendizagem, o professor cria pontes entre algoritmos e histórias de vida, transformando a sala de aula em espaço de reafirmação identitária.

3 A LICENCIATURA INDÍGENA NA UFAC: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A concretização de uma formação universitária específica para os povos indígenas do Acre era uma aspiração antiga, partilhada por diversas etnias da região. Em 2004, as próprias comunidades originárias elaboraram e enviaram à UFAC um primeiro anteprojeto de graduação, dando início ao processo de criação de um curso de graduação intercultural indígena. A proposta, no entanto, foi recusada sob a alegação de não atender às normas acadêmicas, o que evidenciou as barreiras regulatórias que os povos indígenas enfrentam nas tentativas de acessarem às políticas de educação superior. Mesmo assim, o diálogo não foi interrompido e a mobilização por um curso intercultural continuou a ecoar nas assembleias comunitárias e nas reuniões com representantes da universidade, abrindo caminho para a construção de uma proposta que, embora se enquadrasse como curso formal e respeitasse as normativas vigentes, sinalizasse a necessidade de formatos pedagógicos diferenciados, mais adequados às especificidades da educação escolar indígena.

Em 2005, a UFAC redigiu um segundo anteprojeto, desta vez rejeitado pelas etnias acreanas porque desconsiderava aspectos culturais considerados essenciais. Esse impasse desencadeou um processo de negociação genuinamente coletivo, lideranças tradicionais, professores em exercício nas aldeias, organizações indigenistas e gestores da universidade realizaram audiências públicas e rodas de conversa em diversos momentos e espaços. O resultado foi a elaboração conjunta de diretrizes que garantissem uma abordagem mais contextualizada e a inserção de saberes ancestrais, considerando também as especificidades culturais de cada etnia.

Para compor a primeira turma, cada etnia indicou quem julgava apto a concorrer ao processo seletivo descrito em edital de 2007. O desenho previa 50 estudantes por turma, entradas em semestres distintos e uma duração variável de quatro a oito anos, totalizando 3.765 horas-aula (Ufac, 2008). Essa flexibilidade temporal buscava acomodar compromissos comunitários, como rituais, colheitas e reuniões políticas, porém exigia da universidade adaptações logísticas inéditas, entre elas transporte fluvial e estadias prolongadas em Cruzeiro do Sul durante as etapas presenciais.

Embora o curso fosse destinado exclusivamente a indígenas, alguns candidatos autodeclarados não indígenas foram aprovados. Na época da seleção, trabalhavam em escolas das aldeias ou eram cônjuges de moradores, obtendo cartas de recomendação dos caciques para

participar. O edital previa que as lideranças certificassem os concorrentes e, assim, candidatos não indígenas que atuavam em escolas das aldeias ou eram cônjuges de moradores obtiveram cartas de recomendação e foram aprovados.

A análise do processo de implementação mostra que a participação indígena foi decisiva no calendário acadêmico e na escolha de candidatos, porém limitada na definição do currículo. A universidade assumiu a elaboração de conteúdos sob ótica predominantemente não indígena, relegando saberes ancestrais a papel periférico. A própria nomenclatura, Curso de Educação Docente para Indígenas, indicava uma formação direcionada aos indígenas em vez de construída com eles, como idealizavam as comunidades.

A análise do processo de implementação mostra que, embora a participação indígena tenha sido decisiva na organização do calendário acadêmico e na escolha de candidatos, ela permaneceu limitada quando se tratou de definir o currículo. Ao centralizar a elaboração dos conteúdos, a universidade preservou uma lógica disciplinar não indígena e relegou os saberes ancestrais a um papel secundário. Tal movimento acaba por reproduzir o que Ferreira (1994) identifica como imposição da ciência ocidental como paradigma único de verdade, gerando conflitos no cotidiano da educação escolar indígena.

A falta de articulação das diferentes ciências no contexto escolar parece ser a principal responsável pelos conflitos gerados pela educação formal oferecida em áreas indígenas. A imposição da ciência ocidental como paradigma da verdade, a partir da qual a inteligibilidade do universo é expressa e cujos conceitos são usados para avaliar as habilidades cognitivas dos ‘outros’, tem feito com que a dicotomia ‘mente primitiva’ – ‘mente civilizada’ continue a ser evocada pelo senso comum (Ferreira, 1994, p. 37).

Sob essa lente crítica, a tentativa de englobar todas as etnias sob um único currículo levou os docentes elaboradores a interpretar o mundo somente pelos próprios referenciais teóricos, deixando de integrar a vasta produção intelectual indígena. Essa hierarquização do conhecimento acadêmico ocidental em detrimento das epistemologias originárias reforçou a separação entre escola e comunidade, dificultando a construção de práticas pedagógicas capazes de promover efetiva autonomia comunitária e diálogo entre saberes.

Do ponto de vista organizacional o curso adotou três áreas amplas — Humanidades Ciências e Linguagens e Artes — articuladas por eixos interdisciplinares que buscavam reunir ciência acadêmica e tradições locais. A proposta visava formar docentes preparados para atuar na Educação Básica e em espaços comunitários valorizando a diversidade cultural de cada povo.

Na área de Ciências, a Matemática foi assumida como componente estratégico porque muitos licenciandos ocupariam justamente essa docência nas escolas indígenas.

Nesse cenário esperava-se que o curso tratasse a Matemática de modo a preparar os licenciandos para assumir a docência da área. Para isso seria preciso formar professores aptos a atuar em contextos culturalmente plurais, reconhecendo que a diversidade cultural implica também diversidade matemática. A disciplina deveria ser entendida como manifestação cultural e, portanto, articular saberes escolares aos conhecimentos matemáticos já constituídos pelas comunidades. Desse modo o curso buscaria que os futuros docentes elaborassem metodologias e posturas ancoradas em discussões como as do Programa Etnomatemática e na Educação Matemática Crítica, garantindo o empoderamento cultural e social dos povos no uso das múltiplas formas de pensar matematicamente o mundo.

Nesse sentido, Mattos e Bicho (2019) afirmam que:

É importante que professores de grupos diferenciados e discriminados, como o caso dos indígenas, por exemplo, desenvolvam estratégias pedagógicas, respaldadas no Programa Etnomatemática, para que haja um empoderamento intelectual, político e social desses grupos, que os tornem autônomos e partícipes dos seus processos educacionais (Mattos; Bicho, 2019, p. 52).

Contudo o primeiro PPC de 2008 revelou limitações na formação em Educação Matemática. A disciplina intitulada Matemática Básica figurava como a única possibilidade de formação específica para o futuro professor de Matemática no curso e chegou a incluir referências às culturas indígenas, como sistemas de medidas próprios, mas a maior parte da ementa continuou presa à lógica da Matemática escolar. O texto manteve estrutura convencional com ênfase em operações, sistemas numéricos e equações, o que limitou o diálogo com os conhecimentos das comunidades. A seguir apresentamos o quadro registrado no documento institucional,

Quadro 1 — Ementa da Disciplina Matemática Básica.

O sistema decimal e outros sistemas. Operações com frações e com números decimais, potências de base 10 e outras bases. Razão, proporção e regra de três e aplicações, sistema de medidas universalidades e sistema de medidas indígenas, princípio de contagem e noções de análise combinatória, resolução de equação e inequação de 1º e 2º graus.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso (Ufac, 2008)

Mesmo trazendo indicativos culturais, como a inclusão de sistemas de medidas indígenas, a disciplina permaneceu fortemente ligada às estruturas da Matemática acadêmica e

isso mostrou-se insuficiente para atender às demandas das comunidades. Faltou um diálogo orgânico entre os saberes que chegam pelos livros e aqueles que se constroem na vivência diária, e, por consequência, o currículo acabou por ignorar a complexidade e a pluralidade cultural dos povos. Tal lacuna minou a formação de docentes capazes de desenhar propostas pedagógicas que favoreçam o bem-estar coletivo, pois o conhecimento ancestral e sua aplicação concreta foram tratados como complementos. Mattos, J. (2020) problematiza esse descompasso e ressalta a urgência de aproximar escola e território,

Muitos conceitos da matemática escolar podem ser ancorados em conhecimentos tradicionais dos indígenas, por meio de atividades dentro ou fora da escola. O professor na educação escolar indígena deve relacionar elementos da cultura a conteúdos escolarizados, e reciprocamente, fundamentando-se no Programa Etnomatemática (Mattos, J., 2020, p. 44).

O curso tampouco reconheceu a pluralidade de concepções matemáticas entre as etnias, pois cada povo possui modos próprios de contar, medir, classificar e orientar-se no espaço. Ignorar essa riqueza significou tratar práticas culturais diversas como variações de um modelo único, reduzindo a legitimidade dos processos locais de produção de conhecimento. Tal heterogeneidade demanda metodologias que partam da experiência coletiva e valorizem o ato de matematizar inscrito nas atividades cotidianas, como destaca Melo (2013). Mattos, S. (2020b) acrescenta que o professor precisa revisitar os percursos intelectuais dos estudantes, cultivando afeto, reflexão crítica e diálogo constante,

Constatamos assim, que não basta ao professor somente ter o saber acadêmico. É necessário antever, ou seja, prever o que pode ocorrer quando faz aulas. Para isso, precisa revisitar os caminhos percorridos pelos alunos para chegar à solução de uma tarefa. E, quando um professor tem esse alcance em suas aulas, ele consegue se pôr no lugar do aluno e compreendê-lo em suas dúvidas e incertezas. Podemos inferir que ele consegue se revisitar também (Mattos, S., 2020b, p. 244).

Nesse contexto era fundamental que os princípios da Etnomatemática permeassem o programa de formação docente indígena da UFAC no âmbito do ensino de Matemática, exigindo que os formadores reconhecessem a riqueza de uma comunidade culturalmente diversa, suas singularidades e a dimensão afetiva que envolve o aprendizado. A vivência do curso evidenciou a urgência de reformular a capacitação oferecida, adotando uma abordagem que estimule o diálogo horizontal entre saberes indígenas e escolares, sem estabelecer hierarquias.

Reconhecendo tais falhas, a UFAC reformulou o PPC em 2015, criando o Curso de Licenciatura Indígena (LI) e inserindo dimensões socio-político-culturais mais explícitas. A nova proposta buscava formar pesquisadores de suas próprias culturas, fortalecendo o conhecimento indígena, como sustenta o documento:

A proposta de reformulação do PPC do Curso de Licenciatura Indígena é uma iniciativa que atende à perspectiva da inclusão social, no contexto da efetivação de novas políticas públicas. Entendendo por novas políticas públicas aquelas que tanto consideram a alteridade, como tem o poder de transformar a realidade. Em outras palavras que respeitem profundamente a diversidade sócio-político-cultural dos povos coerentemente com a prerrogativa constitucional do "direito à diferença" e do "direito à cidadania plural" (Ufac, 2015, p. 28).

Além de alterar seu nome o LI ampliou espaços de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e passou a estimular que docentes indígenas investigassem os próprios contextos e sistematizassem conhecimentos. A reformulação do curso deixou de restringir-se à mera preparação de professores para suprir demandas escolares pois também buscou reconhecer e valorizar a produção intelectual indígena. A proposta incentiva que os próprios educadores analisem e aprimorem suas metodologias por meio de estudo e pesquisa acerca de suas culturas criando uma via de mão dupla entre universidade e terras indígenas. Assim o programa não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas constrói um ambiente em que saberes tradicionais se fortalecem e os povos indígenas ocupam papel de protagonistas na construção do conhecimento. Essa lógica é defendida no próprio PPC,

O Curso de Licenciatura Indígena procura, pois, dar espaço para o fortalecimento do conhecimento indígena. Segundo tal perspectiva, o Curso enfatiza a reflexão da própria prática pedagógica dos professores indígenas, aprimorada e ampliada com a prática de estudo, sistematização e pesquisa sobre seus próprios grupos (Ufac, 2015, p. 30).

Na área de Ciências, a disciplina Matemática Básica foi substituída por Ideias Matemáticas, anunciando a intenção de abraçar a pluralidade epistemológica. Sua ementa propõe articular construção de casas, canoas, cestaria, sistemas de medidas e jogos lógicos com conceitos numéricos, temporais e operatórios. Eis a transcrição oficial,

Quadro 2 — Ementa da Disciplina Ideias Matemáticas.

Construção casas, canoas, cestaria, tecelagem. Medidas e seus sistemas. Jogos lógicos. Noções físicas e matemáticas e tempo. Sistemas numéricos indígenas e não indígenas. Números, grandezas e operações. Cálculos e medições relacionadas à mensuração de população, território, cronograma, orçamento e levantamento de valores. Estudo do Censo Indígena IBGE. Resolução de problemas e situações cotidianas em que se necessita de raciocínio lógico-matemático.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso (Ufac, 2015)

Percebe-se que a nova proposta da disciplina diverge da anterior. Se antes havia um modelo rígido, moldado por um curso tradicional, agora existe um formato mais abrangente, permitindo diferentes usos dos saberes e fazeres indígenas em sala intercultural.

Entretanto, ao examinarmos o Plano de Curso, verificamos que a disciplina foi lecionada exatamente como antes. Mesmo que a reformulação mencionasse interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade de conteúdos, tais elementos não se materializaram na prática docente universitária. Este fato sugere carência de comunicação entre a coordenação do curso e o quadro de formadores. Além disso, suscita a hipótese de que alguns professores não possuíam conhecimento suficiente para assumir o desafio de empregar a Etnomatemática como estratégia de ensino e aprendizagem eficaz. Tal lacuna dificultou ajustes de conteúdo demandados pela realidade, comprometendo a experiência estudantil indígena.

A adoção da Etnomatemática enquanto instrumento pedagógico implica inserir, no ambiente escolar, as referências culturais dos próprios estudantes indígenas que compõem o curso. Cabe a esses participantes compartilharem saberes e fazeres que somente eles podem expressar, por serem parte originária dessas tradições. Essa troca transforma discentes em protagonistas do processo educativo e favorece uma aprendizagem mais rica e significativa. É importante reconhecer que tal interação enriquece o percurso formativo, promovendo uma experiência contextualizada, atraente e afetuosa para todos, como ressalta Mattos, S. (2020a). Além disso, vincular vivências comunitárias aos temas matemáticos reforça o pertencimento coletivo.

Nos dois Projetos Pedagógicos Curriculares analisados manteve-se uma orientação excessivamente centrada em conteúdos, atribuição que se explica em parte pelo fato de os docentes responsáveis não estarem devidamente capacitados para conduzir outra abordagem. Torna-se evidente, portanto, que formar professores indígenas de Matemática exige um percurso que ultrapasse os programas tradicionais das licenciaturas. É indispensável que esses profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula indígenas, incorporando de modo efetivo os conhecimentos da Etnomatemática às práticas pedagógicas. Mattos e Bicho (2019) sublinham que tal integração se mostra crucial nos processos de ensino, aprendizagem e formação docente, constituindo base para uma educação verdadeiramente transformadora e socialmente referenciada, além de inspirar currículos e avaliações com cada realidade.

O Programa Etnomatemática tem se inserido, de várias formas, tanto nos processos de ensinagem e de aprendizagem na educação escolar, como na formação do professor. As ações desse programa de pesquisa no currículo são de fundamental importância à prática do professor e à aprendizagem dos estudantes (Mattos; Bicho, 2019, p. 54).

Integrar efetivamente a Etnomatemática requer que formadores percorram um currículo *Trivium* idealizado por D’Ambrosio que englobe literacia, materacia e tecnoracia. Isso implica desenvolver competências linguísticas culturais e tecnológicas articuladas capazes de sustentar uma prática pedagógica que respeite a diversidade epistêmica e reconheça o vínculo afetivo que os estudantes mantêm com a Matemática, como aponta Mattos, S. (2020a). Metodologias participativas também devem encorajar os alunos a compartilharem saberes assumindo papel ativo na construção do conhecimento e nutrindo sentimentos de pertença confiança e entusiasmo.

Tanto o PPC de 2008 quanto o de 2015 mantiveram um viés eurocêntrico centrado em conteúdos matemáticos tradicionais, o que revela a carência de abordagens interculturais entre os docentes. A formação de professores indígenas em Matemática careceu de investimentos contínuos em capacitação específica que permitisse integrar de modo dinâmico e afetivo os saberes da Etnomatemática e abraçar a pluralidade cultural das salas de aula. Essa lacuna comprometeu a apropriação autêntica dos conteúdos e a construção de práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais.

Em síntese, as duas edições do curso trouxeram avanços importantes, como a institucionalização da participação indígena e o reconhecimento formal da diversidade epistemológica, mas também revelaram fragilidades marcantes na condução das disciplinas de Matemática. Para ultrapassar esses obstáculos, é fundamental assegurar fontes de financiamento estáveis, oferecer suporte linguístico eficaz, promover formação continuada de docentes em Etnomatemática e consolidar uma governança colegiada que envolva de fato as comunidades na revisão e no aperfeiçoamento do currículo, garantindo assim que os conteúdos dialoguem com os saberes originários.

Dessa forma a Licenciatura Indígena estará em condições de cumprir seu propósito de preparar professores indígenas para ensinar matemáticas de forma afetiva e significativa unindo saberes acadêmicos e conhecimentos ancestrais contextualizados na experiência comunitária promovendo o fortalecimento da identidade cultural e ampliando a autonomia dos povos indígenas do Acre.

4 CONSIDERAÇÕES

Ao promover o ensino para os povos indígenas sem considerar as necessidades concretas de suas comunidades, corre-se o risco de moldar sujeitos que apenas reproduzam valores impostos por uma lógica capitalista globalizada. Essa lógica tende a uniformizar os sujeitos, ignorando suas especificidades e impondo um ideal de aldeia global que sufoca resistências locais. Por isso, torna-se imprescindível que os conhecimentos científicos hegemônicos sejam contrapostos e enriquecidos pelos saberes tradicionais dos povos originários, reconhecidos em sua legitimidade e potência cultural.

A ausência de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes indígenas resulta em respostas insuficientes às demandas cotidianas enfrentadas por cada povo em seu território. Por muito tempo, os saberes tradicionais foram invisibilizados nas salas de aula, negando aos estudantes indígenas o direito de ver suas experiências reconhecidas como conhecimento válido. É urgente romper com esse modelo pedagógico excludente e instituir uma proposta educativa que integre e valorize as contribuições ancestrais, promovendo reconhecimento e equidade no processo formativo.

É igualmente necessário compreender que muitas práticas pedagógicas ainda operam sob a lógica de um pensamento colonizador, herança direta do colonialismo histórico e da colonialidade que ainda marca as relações sociais e epistemológicas. Com frequência, atribuímos valor superior às formas ocidentais de conhecer, acreditando estar inovando quando, na verdade, apenas descrevemos práticas há muito exercidas por outros povos, com base em racionalidades distintas e profundamente ligadas ao território e à coletividade.

Ter consciência da existência de múltiplos sistemas de conhecimento é o primeiro passo para desafiar a arrogância intelectual que marginaliza outras epistemologias. Ao reconhecer que outras culturas constroem saberes legítimos, ampliamos a compreensão sobre o mundo e possibilitamos diálogos interculturais autênticos. Essa abertura epistêmica rompe com visões eurocêntricas e promove uma educação comprometida com o respeito à pluralidade e à dignidade das diversas formas de produzir conhecimento.

No caso específico do ensino de Matemática para os estudantes indígenas da UFAC, é essencial compreender como diferentes grupos culturais desenvolvem maneiras próprias de observar, quantificar e organizar o mundo à sua volta. Tais práticas fazem parte da transmissão de valores, identidades e modos de existência que precisam ser reconhecidos e fortalecidos. A proposta da universidade, ao criar a Licenciatura Indígena, é justamente acolher e resgatar esses

conhecimentos, indo além dos limites da ciência formal e promovendo um verdadeiro intercâmbio de saberes.

Para que isso se efetive, torna-se indispensável escutar as demandas dos povos indígenas, reformulando cada componente curricular – com atenção especial à Matemática – a partir de suas realidades. O currículo precisa abrir espaço para os saberes locais, valorizando-os como parte integrante do processo formativo. Ao fazer isso, o ensino da Matemática deixa de ser uma prática abstrata e passa a ser um campo de reconhecimento cultural, em que os estudantes se veem representados e fortalecidos em sua trajetória de aprendizagem.

Essa postura pedagógica respeitosa e aberta contribui para uma educação mais sensível às diferenças e mais alinhada à interculturalidade. Ao integrar os saberes indígenas no ensino da Matemática, a universidade rompe com perspectivas colonizadoras, instituindo novas formas de ensinar que respeitam e dialogam com os saberes do território. Isso cria condições para a construção de uma escola mais justa, transformadora e comprometida com a dignidade e a autonomia dos povos originários. Espera-se que, a partir dessas reflexões, novas práticas formativas e políticas educacionais sejam redesenhas, de forma colaborativa, para garantir que as matemáticas plurais dos povos indígenas ocupem, com legitimidade, os espaços escolares e acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 7, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FERREIRA, M. K. L. **Com quantos paus se faz uma canoa!:** a matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena. Brasília: MEC, 1994.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.
- LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MATTOS, J. R. L. Ticas de matema na cultura indígena Wajápi. In: MATTOS, J. L.; SILVA, R. A. (Org.). **Etnomatemáticas em vários contextos**. Macapá: Edifap, 2020. p. 29–55.

MATTOS, J. R. L. Matemática e cultura em ação na educação escolar indígena. In: MATTOS, J. R. L.; MATTOS, S. M. N. (Org.). **Etnomatemática e práticas docentes indígenas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 13–38.

MATTOS, J. R. L.; BICHO, J. S. Caminhos investigativos em etnomatemática: perspectivas, experiências e teorizações. **Science and Knowledge in Focus**, v. 2, n. 1, p. 49–57, 2019.

MATTOS, J. R. L.; FERREIRA NETO, A. Educação matemática Paiter Iter. In: MATTOS, J. R. L.; NETO, A. F. (Org.). **Textos e contextos educativos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. p. 41–62.

MATTOS, S. M. N. Formação de professores de matemática: ecos em Paulo Freire e no Programa Etnomatemática. In: MATTOS, J. R. L.; SILVA, R. A. (Org.). **Etnomatemáticas em vários contextos**. Macapá: Edifap, 2020b. p. 237–263.

MATTOS, S. M. N. **O sentido da matemática e a matemática do sentido:** aproximações com o Programa Etnomatemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020a.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MELO, E. M. **Katsiti:** um estudo sobre a matemática Noke Koi. 2013. [Dissertação (Mestrado em Educação)] – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). **Projeto político curricular do curso de Licenciatura Indígena**. Cruzeiro do Sul, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). **Projeto político pedagógico do curso Educação Docente para Indígenas**. Cruzeiro do Sul, 2008.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Financiado pelos próprios autores.

CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

Resumo/Abstract/Resumen: Everton Melo de Melo, José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos.

Introdução: Everton Melo de Melo, José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos.

Referencial teórico: Everton Melo de Melo, José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos.

Análise de dados: Everton Melo de Melo, José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos.

Discussão dos resultados: Everton Melo de Melo, José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos.

Conclusão e considerações finais: Everton Melo de Melo, José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos.

Referências: Everton Melo de Melo, José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos.

Revisão do manuscrito: Everton Melo de Melo, José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos.

Aprovação da versão final publicada: Everton Melo de Melo, José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos.

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados desta pesquisa não foram publicados em Repositório de Dados, mas os autores se comprometem a socializá-los caso o leitor tenha interesse, mantendo o comprometimento com o compromisso assumido com o comitê de ética.

PREPRINT

Não publicado.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR - ABNT

MELO, Everton Melo de; MATTOS, José Roberto Linhares de; MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Perspectiva e protagonismo indígena em um curso de formação docente na Amazônia. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 13, e25041, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.20762>

COMO CITAR - APA

Melo, E. E., Mattos, J. R. L. & Mattos, S. M. N. (2025). Perspectiva e protagonismo indígena em um curso de formação docente na Amazônia. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 13), e25041. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.20762>

DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

POLÍTICA DE RETRATAÇÃO - CROSSMARK/CROSSREF

Os autores e os editores assumem a responsabilidade e o compromisso com os termos da Política de Retratação da Revista REAMEC. Esta política é registrada na Crossref com o DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.retratacao>



OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto ([Open Access](#)) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja,



quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto [iThenticate](#) da Turnitin, através do serviço [Similarity Check](#) da Crossref.



PUBLISHER

Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Publicação no [Portal de Periódicos UFMT](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.



EDITOR

Dailson Evangelista Costa

EDITORA CONVIDADA

Mônica Suelen Ferreira de Moraes

VERSÃO SIMPLIFICADA

Uma versão simplificada do referido manuscrito foi publicada nos Anais do I SPREM-Amazônia – Seminário de Pesquisa em Educação Matemática na/dá Amazônia. Link: <https://ojs.sbmto.org/index.php/ispem-amazonia/article/view/407>

AVALIADORES

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este manuscrito e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

HISTÓRICO

Submetido: 11 de julho de 2025.

Aprovado: 05 de agosto de 2025.

Publicado: 22 de dezembro de 2025.
